

под редакцией

Елены Невзоровой-Кмеч

Р

Русский язык в иностранной аудитории

Теория, практика
цели и результаты
преподавания



Языкознание

методика и дидактика



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

НЕОНИЛА ЗАЙЧЕНКО

Национальная академия изобразительного искусства и архитектуры

МИРОСЛАВА ШЕВЧЕНКО, ЮЛИЯ ГАВРИЛЕНКО

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко
г. Киев, Украина

ПЕРЕВОД В СИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ

Место, роль, формы и конкретные приемы использования перевода в вузовском образовании обуславливаются его лингвистическими и функциональными характеристиками как специфического вида речевой деятельности и определяются в зависимости от целей обучения – профессиональных (обучение переводу как первой или второй специальности / специализации) и / или лингвометодических (учебный перевод как вспомогательное средство овладения и владения иноязычной речью [Зайченко 1980: 9–20]. Особый интерес в этом плане представляет организация филологического обучения иностранных студентов, в процессе которого находят свое воплощение оба аспекта перевода – и функциональный, и коммуникативный, как это имеет место в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко.

Центром подготовки иностранных студентов-филологов в этом ведущем вузе Украины является кафедра украинского и русского языков как иностранных, которая с 1978 по 1991 гг. функционировала в качестве выпускающей кафедры для отечественных и иностранных студентов по

специальности «русский язык как иностранный». С учетом новых украинских реалий и реформирования системы высшего образования иностранные студенты в настоящее время имеют возможность обучаться в бакалавриате, получая квалификацию «бакалавр филологии» (перевод с украинского / русского языка) или в двухгодичной магистратуре по специальности «магистр филологии» (преподаватель украинского / русского языка и литературы).

При такой организации учебного процесса перевод выступает в качестве конечной цели обучения (при подготовке бакалавров), и в качестве одного из средств обучения: а) в практическом курсе русского языка на обеих формах обучения и б) в аспектных занятиях по практике перевода. Профессиональная подготовка студентов-иностранцев, получающих специальность переводчика, осуществляется при изучении фундаментальных общепилологических дисциплин, а также нормативных и специальных курсов, обеспечивающих соответствующую переводческую квалификацию: «Введение в переводоведение», «Грамматические / лексические / стилистические проблемы перевода», «Практика письменного и устного перевода», «Перевод деловой речи» и др. Соотношение теоретического и практического обучения, аудиторной и самостоятельной работы определяется с учетом языковых параметров профессиональной подготовки и уровня обучения, а также культурно-языковой специфики контингента иностранных студентов и степени владения изучаемым языком. Последнее требует определенной адаптации самих учебных материалов и задействования различных форм их предъявления в студенческой аудитории, как это реализуется, например, в учебном пособии доцента кафедры А.Д. Швеца «Введение в переводоведение». В нем представлены общие положения лингвистической теории перевода, ее терминология, характерные способы и приемы решения наиболее трудных переводческих задач, технология и техника письменного перевода с целевого языка на родной и наоборот. Доступность изложения (студенты изучают эту дисциплину во 2-м семестре II курса) вместе с четкой структурой и методически грамотной системой представления учебных материалов (текстов лекций – основного и дополнительных, семинарских занятий; заданий для самоконтроля, контрольных вопросов и заданий ко всему курсу и пр.) дают возможность использовать их и для аудиторной, и для самостоятельной работы иностранных студентов. Основная часть аудиторного времени отводится на практику перевода, соотношение теоретического обучения и практических занятий составляет 1: 2. Вопросы, касающиеся системы специальных заданий, формирующих переводческую компетенцию, нашли достаточное освещение в работах русистов из

разных стран [Нечаева 1986: 123–133, Zaniewski: 16–23], что избавляет нас от необходимости специально останавливаться на этом. Здесь же затронем лишь два принципиальных момента. Во-первых, при обучении письменному переводу, который является целью обучения в бакалавриате, свою эффективность доказывает, с одной стороны, система упражнений, развивающих и закрепляющих навыки письма как вида речевой деятельности, а с другой – комплекс специальных переводческих заданий и упражнений, которые в содержательном плане соотносятся с общелингвистическими курсами. В таком сочетании учебных дисциплин осуществляется межпредметная координация, а функциональная и коммуникативная стороны перевода дополняют друг друга. Во-вторых, процесс овладения переводом, будучи самодостаточной целью обучения, с неизбежностью предполагает использование на аспектных занятиях данных контрастивного анализа родного и изучаемого языков, методическим коррелятом которого является принцип учета родного языка студентов в обучении иностранному языку. Важно подчеркнуть, что на переводческих занятиях этот общеметодический принцип находит эксплицитное выражение. Будущие филологи, вне зависимости от получаемой ими квалификации, в своей учебно-переводческой деятельности опираются на четкое осознание сходств и различий, которые обнаруживаются на всех уровнях родного и целевого языков, и представлены в тексте. *«Перевод – ведь не просто «передача», отмечает Э. Косериу – не просто применение хорошо разработанной техники установления эквивалентностей в обозначениях средствами отдельных языков, но он одновременно – хотя и в разной степени зависимости от переводимых текстов – это «перевод» (то, что часто называется «искусство перевода»)... и в этом отношении он обусловлен не столько конкретным языком, сколько – и это в первую очередь – «текстом»* [Косериу 1989: 77]. В более общем плане речь здесь идет о противоречиях между обозначением и смыслом, которые могут возникать при переводе и которые, безусловно, важны и с точки зрения обучения иностранцев-филологов иноязычной речи вообще, и при формировании практических переводческих навыков в частности. Ведь процесс перевода представляет собой активную мыслительную деятельность учащихся, в ходе которой и вырабатывается алгоритм перекодировки мыслительного содержания, оформленного средствами одной языковой системы, средствами изучаемого языка. При этом учитывается своеобразие концептуализации объекта, этнопсихологические, этнокультурные и прочие различия в корреспондирующих языках. Особую значимость высказанные соображения приобретают в случае сравнения разнотруктурных языков,

относящихся к «совершенно разным культурным мирам» [Косериу 1989: 78], как, к примеру, китайский или японский на фоне индоевропейских. Общеизвестно, что психология мышления представителей восточной и западной цивилизаций основывается на противоположных принципах. Китайцы мыслят индуктивно – от частного к общему, от фактов – к гипотезе, между тем как «европейцам» свойственно дедуктивное мышление, что, разумеется, проявляется в построении и оформлении высказываний. Этноспецифичностью отличается также концептуализация пространства и времени, что, впрочем, характерно и для генетически родственных лингвокультур. Проиллюстрируем сказанное двумя достаточно яркими, на наш взгляд, примерами. Так, специфика национально-культурного поведения китайцев, сформировавшаяся в течение тысячелетий на основе жесткой социально-статусной дифференциации, находит порой странное выражение: *Начальник поднимается к своим подчиненным, даже если его кабинет находится несколькими этажами выше*. «Русский перевод японского предложения «После бани он накинул на еще горевшее тело простой гостиничный халат и вышел на улицу, чтобы посидеть с друзьями в кафе» – может вызвать у русского читателя непонимание и недоумение без соответствующего комментария» [Швец 2012: 62]. Приведенные примеры, число которых можно множить и множить, наглядно свидетельствует о том, что аспектные занятия по переводу имеют целью не просто констатировать ту или иную форму выражения в обоих сравниваемых языках адекватных смысловых категорий (поиск ответов на вопросы *что* и *как*), но и находить объяснение тем или иным расхождениям, отвечая на вопрос *почему*, а также вырабатывать навыки поиска адекватных языковых средств для передачи национально-культурного компонента исходного текста.

В обучении иностранных студентов-филологов (и бакалавров, и магистров) перевод активно используется и как одно из средств овладения иноязычной речью. В этом случае учебный перевод выполняет ряд функций, одна из которых – коммуникативная – предполагает овладение изучаемым языком через сопоставление (более или менее явное) с родным языком учащихся. Известно, что использование учебного перевода как лингвометодического средства в специальной литературе оценивается неоднозначно, большей частью негативное или скептическое отношение к этому вопросу высказывается методистами-теоретиками [Попович 2011: 2]. Наш опыт работы со студентами-иностранцами дает основания утверждать, что и содержательно, и методически обращение к учебному переводу в практическом курсе русского языка для филологов способствует формированию коммуникативной компетенции,

являющейся, в свою очередь, залогом необходимого уровня профессиональной подготовки. При этом в процессе обучения будущих бакалавров и магистров филологии решаются как общие, так и специфические для каждого профиля и уровня задачи. Учебный перевод используется: а) как средство дальнейшего овладения языком, способ закрепления полученных знаний (в том числе и грамматических) в спонтанной речи; б) для расширения активного словаря, особенно за счет лингвореалий и фоново-коннотативных пластов; в) как один из приемов обучения письменной речи, в том числе для овладения конструкциями, характерными для различных функциональных стилей изучаемого языка, и спецификой стилистической дифференциации лексико-грамматических средств языка; г) для сопоставления родного языка с целевым, результаты которого *«позволяют хорошо представить лингвистическую относительность грамматических явлений и вместе с тем понять их содержательную универсальность»* [Касюк, Свиридович 2011: 143]; д) для проведения целенаправленной лингвострановедческой работы с целью предотвращения барьеров на пути к межкультурной коммуникации.

Остановимся более подробно на использовании данных контрастивного анализа для оптимизации процесса овладения изучаемым языком, особенно на продвинутом этапе обучения филологов. В формировании лингвистической компетенции будущих специалистов, которая выступает базой для коммуникативной компетенции во всех ее разновидностях, немаловажное значение имеет анализ ошибок, которые студенты допускают в речи, их методическое осмысление. Учет так называемого «отрицательного языкового материала» (Л.В. Щерба) в профессиональном обучении (в процессе аспектных переводческих занятий и в рамках практического курса) дает возможность выявить и дифференцировать случайные (несистемные) и закономерные (системные) ошибки. Если появление ошибок первого рода связано с общими законами психологии речи, проблемами в овладении иноязычной речью или недостатками *«стратегии и практики обучения»*, то основой системных ошибок являются закономерности лингвистического (межъязыкового и внутриязыкового) плана [Хельбиг 1989: 320–321], причем это могут быть *«ошибки от родного»* и *«от изучаемого языка»* [Слесарева 1974: 92]. В качестве примера приведем характерную для китайских студентов ошибку: использование словосочетания *киевский человек* вместо *киевлянин* при обозначении лица по месту жительства или территории проживания. Причиной ошибок такого рода является родной язык, в котором для выражения этого понятия в связке иероглифов-силлабем обязательно используется иероглиф *жень* (человек), между тем как в русском языке этой цели служат различные

суффиксы. Эта ошибка сигнализирует о пробелах в овладении китайскими студентами одной из специфических особенностей функционирования словообразовательной системы русского языка. Сравним также ошибки типа **начать идти* вместо *пошел*, **закончить идти* вместо *пришел*, также обусловленные влиянием родного языка. Такого рода системные ошибки заставляют усомниться во мнении, что различия между «европейскими» языками и китайским *«столь велики, что это исключает какие бы то ни было ложные ассоциации, а следовательно, и какую бы то ни было интерференцию»* [Джеймс 1989: 222, Зайченко, Паламарчук 2009: 284].

Рассмотренный материал позволяет сделать такие выводы. Перевод в его функциональном (профессиональном) и коммуникативном (лингвометодическом) измерениях, представляя собой особый вид коммуникации и вместе с тем процесс активной мыслительной деятельности учащихся, подчиняется основным законам методики преподавания иностранных языков. Среди языковых факторов, обеспечивающих возможность эффективного использования перевода в процессе филологического обучения иностранных студентов, важное место занимают межъязыковые соответствия и расхождения с родным языком учащихся. Независимо от цели обращения к переводу (формирование функциональной системы перевода или лингвометодической) для использования в филологической аудитории характерно сознательное восприятие языкового материала, получаемого в ходе контрастивного сопоставления.

В филологической аудитории такое сопоставление осуществляется эксплицитно, имеет обучающую и профессиональную направленность, способствует раскрытию и пониманию сложных межъязыковых системных и функциональных взаимосвязей, национально-культурной специфики родного и целевого языков, что в условиях возрастающих потребностей межкультурной коммуникации приобретает особое значение.

ЛИТЕРАТУРА

- Джеймс К.** (1989), *Контрастивный анализ*, «Новое в зарубежной лингвистике», Выпуск 25, Контрастивная лингвистика, СС. 205–306.
- Зайченко Н.Ф.** (1980), *Место и роль перевода в процессе обучения русскому языку*, «Вестник Киевского университета», Выпуск 4, СС. 19–28.
- Зайченко Н.Ф., Паламарчук О.Л.** (2009), *Учет родного языка иностранных студентов при обучении их славянским языкам*, «Культура народов Причерноморья», № 168, Т. 1.

- Касюк Н.С., Свиридович М.В.** (2011), *О месте перевода в обучении РКИ студентов-филологов*, «Карповские научные чтения», Выпуск 5, Ч. 1.
- Косериу Э.** (1989), *Контрастивная лингвистика и перевод: их соотношение*, «Новое в зарубежной лингвистике», Выпуск 25, Контрастивная лингвистика, СС. 63–81.
- Нечаева В.М.** (1986), *Методический аспект обучения переводу как второй специальности*, [w:] *Перевод и проблемы сопоставительного изучения языков* / Ред. В.М. Нечаева, Москва.
- Попович И.Ю.** (2011), *Место перевода с родного языка в процессе усвоения русского языка как иностранного*; http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/2/filologiya/popovich.pdf.
- Слесарева И.П.** (1974), *Лексические ошибки в русской речи иностранца как предмет и инструмент лингвистического анализа*, «Русский язык для студентов-иностранцев», № 4, СС. 88–100.
- Хельбиг Г.** (1989), *Языкознание – сопоставление – преподавание иностранных языков*, «Новое в зарубежной лингвистике», Выпуск 25, Контрастивная лингвистика, СС. 307–326.
- Швец А.Д.** (2012), *Введение в переводоведение*, Киев.
- Zaniewski J.** (1992) *Miejsce i rola translatoryki w systemie kształcenia filologów*, „Neofilolog”, Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, nr 5, s. 16–23.

К юбилею Уршулы Семяновской

2014 год. Сентябрь. В Лодзинском университете проходит вторая научно-методическая конференция, организованная Кабинетом дидактики русского языка. Первая состоялась в 2011 году. Это начало было положено Уршулой Семяновской, заведующей Кабинетом. Тогда в Лагевницком лесу в университетском конференционном центре она, будучи организатором этого мероприятия, принимала гостей из Кельц, Кракова, Ополя, Торуня, Варшавы (Польша), Барнаула, Москвы и Волгограда (Россия). Каждый мог увидеть, какой души человек наша «начальница»: добрая, сердечная, отзывчивая, гостеприимная. Теплый прием стал визитной карточкой методической встречи в Лодзи. Многие из коллег приехали на вторую конференцию специально для нее.

Общение с У. Семяновской доставляет истинное удовольствие. Она тонко чувствует людей и умеет найти к каждому подход, охотно делится своими знаниями и опытом, служит в нужный момент советом. Уршула Семяновская – это безупречный педагог и заведующая.

Она не успокаивается на достигнутом и постоянно совершенствует свое профессиональное мастерство, пополняет свой багаж знаний и умений и этого же требует от своих подчиненных.

Она своим примером показала и показывает, каким должен быть настоящий учитель. Она именно такая — охотно оказывающая помощь и доброжелательная ко всем. *Мы поздравляем Уршулу Семяновскую с прекрасным юбилеем. Желаем здоровья, долгих лет жизни, счастья, благополучия, неиссякаемой творческой энергии и успехов во всех начинаниях. Мы гордимся тем, что Вы у нас есть.*

Коллеги

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGOul. Williama Lindleya 8
90-131 Łódź

tel.: 42 66 55 863

fax: 42 66 55 862

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

ISBN 978-83-7969-754-0



9 788379 697540